

ПРОБЛЕМА ПОМОЩИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ.

Ромм Т.А., д.пед.н., профессор,
зав. кафедрой педагогики и психологии
Новосибирского государственного
педагогического университета,
г. Новосибирск

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект Ns 09-06-00742a

В эпоху радикальных перемен повышается ответственность школы и других общественных институтов за содействие решению проблем человека, возникающих во взаимодействии с окружающим миром, по мере усвоения и принятия социальных ценностей, норм и ориентаций, сложившихся в обществе. В связи с этим актуализируется социальная миссия воспитания, поиск его возможностей по обеспечению решения задач социализации человека, что является сутью социального воспитания, существующего наряду с семейным и религиозным (А.В. Мудрик).

Цели и задачи социального воспитания в постиндустриальном обществе рассматриваются в связи со спецификой реализации «многомерного человека». Анализ философско-антропологических концепций выявляет - как основную - проблему формирования человека как социального существа на основе многообразия определений человека (О. Больнов, А.П. Огурцов, Й. Петерсен, Г. Райнерт, Г. Рот, Л.Н. Талалова, В.И. Чистяков и др.). Отныне человек - это не только то, кем он уже является, но и то, кем он сам себя делает и создает. Человек оказывается существом, которое принципиально зависит от самоинтерпретации (Э. Финк) и самосознания (К.Х. Дикопл). Признание «понимания себя» наиболее фундаментальной структурой человеческого бытия меняет акценты в представлении о социальном способе существования, который не только задается извне, скорее коренится в понимающем отношении человека к самому себе и воспринимаемому миру. При этом происходит перенос акцента с «подготовки к служению обществу» на «формирование у подрастающих поколений ответственности за судьбы общества и готовности прийти на помощь», способности к сотрудничеству. Это неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанных с признанием самоценности личности, формирования ее самосознания, создания условий для ее самоопределения и самореализации. В то же время актуализируется группа проблем, связанных с необходимостью преодоления эгоизма и возможного антисоциального поведения. «В "интимистском" обществе, которое все мерит на «аршин психологии», - как это отмечает Д. Рисмен, - аутентичность и искренность становятся главными добродетелями, и индивиды, поглощенные своим собственным «Я», оказываются все более неспособными «играть» социальные роли: мы стали актерами, лишенными искусства» [4, С. 100].

Десоциализация подрастающего поколения, отсутствие у него навыков социально приемлемого общения рано или поздно приводит к росту в обществе негативных девиантных и аномических тенденций. Как итог, личность, не обладающая развитыми навыками жизни в обществе и коллективе, оказывается неспособной к индивидуальной самореализации. И.С. Кон вслед за Э. Динером утверждает, что деиндивидуализация притупляет остроту самосознания и принижает значение «Я», что в итоге приводит к снижению чувства социальной ответственности субъекта [3, С. 236]. Можно с уверенностью утверждать, что правомерен и обратный процесс: десоциализация личности приводит к разрушению «Я». Разрыв между ценностями личности и ценностями общества приводит к замедлению процессов социального развития, т.к. отсутствие фиксируемой, принятой социально позитивной системы ценностей приводит к возрастанию степени стихийности ценностных ориентаций личности и вероятности асоциальных результатов.

Формирование представлений о социальном воспитании в отечественной науке связано с установкой на возрождение, сохранение, продолжение традиции благотворительной деятельности общества, социально-защитной деятельности государства в России как предтечи социального воспитания; «генетической связью социальной педагогики и социальной работы», обусловленной русской культурно-исторической традицией, когда решение практических вопросов бытия, воспитания осуществлялось на основе православно-социальных установок (М.А. Галагузова и др.).

На традиционную связь воспитательной практики и социальной заботы обращали внимание как дореволюционные (В.И. Герье, В.О. Ключевский, К.В. Рукавишников и др.), так и современные исследователи (Л.В. Бадя, М.А. Галагузова, Т.В. Добровольская, А.Г. Мастерополу, М.В. Поддубный, Т.С. Просветова, С.А. Расчетина и др.). Становление российской государственности со временем меняет представление общества о целях и задачах благотворительности, но неизменной оставалась установка на то, что оказываемая помощь важна не только и не столько её материальным выражением, сколько - нравственным (Л.И. Бадя, В.И. Герье, В. О. Ключевский). Так, в Уставе Московского Работного дома

отмечалось, что задачей отделения для детей является не только приучение беспризорных детей доставлять себе пропитание полезным трудом, но и утверждать навсегда в правилах доброй нравственности. В записках дипломата и просветителя Ф.С. Салтыкова («Пропозиции», «Изъявления прибыточные государству») особое внимание уделяется решению проблем детей-сирот не просто помещением их в специальные учреждения, но создавая условия для приобретения образования.

Рассматривая исторические формы призрения (милостыня, богадельня и попечительство), В.И. Герье раскрывает не только их социальную природу (потребность в альтруизме, поддержании стабильности общества), но и воспитательный характер [1, с. 3]. Это нашло свое выражение в представлениях о призрении, как разумном и организованном обеспечении нуждающихся необходимым, с христианским пониманием предназначения человека, спасение души которого немислимо без неукоснительного следования христианским заповедям любви к ближнему и обязанности помощи сирым и убогим. В религиозно-литературных памятниках Руси X - XIV вв. («Житие Феодосия Печерского», «Поучение Владимира Мономаха» жития Александра Невского и Сергея Радонежского, «Домострой», «Повесть о Горе-Злосчастьи» и др.) присутствуют сюжеты, связанные с представлениями о содержании помощи детям как одной из наиболее социально незащищенных групп населения.

В.Д. Семенов, анализируя проблемы перевоспитания трудных подростков в дореволюционной России, делает вывод о том, что в деятельности С.Т. Шацкого и его коллег (О.В. Гирш, А.У. Зеленко, А.А. Фортунатова, В.Н. Шацкой) по организации детских клубов и колонии «Бодрая жизнь» в Калужской губернии, по сути дела была предпринята попытка создать воспитательный коллектив трудных детей и подростков, используя его как мощный инструмент профилактики безнадзорности [5].

В первые десятилетия Советской власти представления о социальном воспитании оказались тесно связаны с решением глобальной социальной проблемы: беспризорности и сиротства. Идеологическая доктрина об устройстве социального обеспечения детей заключалась в передаче всей ответственности за призрение малолетних государству (Ф.Э. Дзержинский, А.М. Коллонтай, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский). Государство должно было взять на себя воспитание и материальное обеспечение всех без исключения детей, чтобы освободить их от влияния семьи и создать новый тип людей, способных создать коммунистическое общество. Поскольку проблема беспризорности в этот период становится одной из важнейших, то ее решение рассматривается как важнейшая социально-политическая задача, к решению которой были привлечены и педагогические средства.

Именно борьба с беспризорностью и безнадзорностью стала соотноситься с поддержанием социального воспитания как продолжением традиции призрения. Как отмечают исследователи (А.О. Катионова и др.), теоретическим обоснованием социального воспитания в 1920-е гг. - как призрения, стал широкий комплекс идей теории «моральной дефективности» (П.Г. Вельский, А.И. Граборов и др.), взглядов представителей русского Зарубежья (В.В. Зеньковский и др.), а также - официальных взглядов советской педагогики (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, В.П. Кащенко и др.). Идеи С.Т. Шацкого, В.Н. Сороки-Росинского и А.С. Макаренко были рассчитаны на то, чтобы изолировать детей от неблагоприятной среды и создать условия для развития у них положительных моральных качеств и способностей, адекватных целям создаваемого социалистического общества - в этом нормативно-объясняющая направленность теоретического образа.

В 1950 - 1960-х гг. происходит расширение социальной направленности педагогических подходов в целом. В педагогической теории и практике утверждаются идеи интегрирования лиц с отклонениями в общество. Вычленение, социальная маркировка национально-этнических, политических, религиозных, а также физических и интеллектуально неполноценных меньшинств становится некорректной. В этом контексте закладываются основы

формирования новой культурной нормы: уважение различий между людьми, признание всех людей обучаемыми независимо от степени и тяжести нарушения в их развитии.

В русле этих процессов существенные изменения происходят в принципах так называемой системы социального образования «аномальных людей». В педагогической теории и практике утверждаются идеи интегрирования лиц с отклонениями в общество. Вычленение, социальная маркировка национально-этнических, политических, религиозных, а также физических и интеллектуально неполноценных меньшинств, становится некорректной. В этом контексте закладываются основы формирования новой культурной нормы: уважение различий между людьми, признание всех людей обучаемыми независимо от степени и тяжести нарушения в их развитии. Таким образом, процессы социального воспитания и социальной помощи образуют некое единство в практической деятельности. Это подтверждают и многочисленные определения социальной педагогики, прозвучавшие в немецкой дискуссии о взаимоотношениях социальной педагогики и социальной работы 1960-1980 гг. [см. подроб.: 6]

Кризис идеалов и поведения учащихся в условиях «высокой современности» усиливает «феномен риска» (П. Штомпка), который заключается в том, что не только увеличиваются и усиливаются факторы риска, но и восприятие их становится гораздо более острым: универсализация и глобализация риска (возможность глобальных бедствий для всех), институционализация риска (появление организаций, принимающих риск в качестве собственного действия), усиление риска побочного эффекта. Обостряется и субъективное ощущение риска, все это приводит к «непрозрачности», нестабильности, неустойчивому характеру социальной жизни. В связи с этим становится актуальной специально организованная помощь по предупреждению или восстановлению социальных возможностей человека.

Оценивая проблемы человека через призму «задач развития», педагогическая помощь, которая может быть предложена, осуществляется как сопровождение детей и подростков в диапазоне рискованных жизненных возможностей, как развитие их способности узнать существующие риски. К средствам такого сопровождения может быть отнесено все, посредством чего подрастающие учатся воспринимать свое поведение, устанавливать контакт со своими чувствами, даже если они не только приятны, и осознавать проблемы, связанные с психическим напряжением в контакте с другими людьми, т.е. помощь в развитии психосоциальной компетенции.

Проблема человека характеризуется либо как ситуация, в которой человек испытывает внутренние затруднения в самоопределении и самореализации; либо как ситуация внешнего конфликта человека и общества, проявленная в разнообразных социальных девиациях. Соответственно помощь рассматривается как стимулирование самого человека в стремлении решить проблему (фокусирование на субъективном аспекте социальности) или как изменение внешней социальной ситуации при помощи внешних средств (объективный аспект социальности).

Так, «предупреждающее вмешательство» (К. Хуррельманн) представляет собой комплекс средств, направленный на уменьшение расхождений между компетенциями действий индивида и способами, с помощью которых в возможной для себя форме использования их эффективности он борется, с одной стороны, с жизненной ситуацией, а с другой - с социальными требованиями среды. Основания для вмешательства - стремление к укреплению потенциала социальной поддержки индивида как со стороны формальной, так и неформальной систем среды, а также усиление компетенций действия индивида, необходимых для преодоления социальной ситуации. Опираясь на концепции Э. Эриксона и К. Хуррельманна «педагогика наркотиков» (Н. Виланд) исходит из целесообразности сопровождения подростков в их «столкновении» с существующей культурой потребления наркотиков, так чтобы они смогли создать для себя удовлетворительную социальную позицию как потребители наркотиков

или как воздерживающиеся от потребления наркотиков [8, 9]. В «гештальт-педагогике» (Ф. Перле, О.А. Буров) особое внимание уделяется развитию когнитивной, аффективной сферы, которые обеспечивают идентификации и символизации (игры, фантазии, медитации), в конечном итоге помогает межличностному взаимодействию и групповой интеракции. «Педагогика групповой активности» (К. Молленхауер) использует идеи групповой активности (группа как оптимальная среда для закрепления демократического поведения) для воспитания молодежи в экстремальных ситуациях (Институт педагогики групповой самоактивности, Висбаден, 1949). Приведенные концепции концентрируют внимание на психолого-педагогическую поддержку показателей индивидуального развития человека, связанных с выбором собственного понимания социальной ситуации и себя в ней.

Благодаря распространению и ориентации педагогических установок на повседневную жизнь, «жизненный мир», «жизненные отношения», концепции индивидуальной помощи активно использует групповую и консультативную работу (Ф. Эгель, Ф. Нестманн, А. Фромман), многовариантность ассортимента услуг (В. Толе), «менеджмент поддержки» (Вендт). Иными словами, в контексте помощи как составляющей процесса социального воспитания, актуализируются все средства, которые способны развивать «коммуникативную чувствительность» человека, являющуюся базой для попыток интерпретации и понимания себя и «другого». Эти средства и методы пытаются «не связывать обеспечение помощи с обязательством на дальнейший образ жизни, а стараются создать с помощью предоставления ресурсов места помощи, которые могут быть использованы нуждающимися в помощи под собственную ответственность» [7].

Наряду с этим широко распространены подходы к помощи, основанные на необходимости совершенствования социальных механизмов, способствующих формированию социально одобряемого поведения, расширению спектра приспособительных стратегий и пр. Очевидно, что решение достаточно большого класса проблем (сиротство, наркомания, беспризорность и пр.) зависит от благосостояния общества косвенно или прямо. Идеи социального планирования (Г. Флессер), общественного вспомоществования, «коммунальной политики» (Б. Шайд) способствуют поддержанию социальной справедливости, социального мира. Благодаря совершенствованию данных педагогических установок функция индивидуальной помощи в социальном воспитании - поддержать человека в ситуациях социализации, когда его возможности недостаточно развиты, чтобы разрешить проблему, представляющую угрозу человеку или окружающим.

Таким образом, трактовка социального воспитания в контексте «помогающей» деятельности предстает как социально-педагогическая помощь, как социально-педагогическая реабилитация (В.А. Никитин, Н.М. Платонова), коррекция (Л.В. Мардахаев), социальная поддержка (Т.И. Шульга) и пр., т. е. технологии организации помощи («педагогически ориентированная», «целесообразная система общественной помощи»), направленные «на включение человека в социальную жизнь» (М.А. Галагузова, Л.Я. Олиференко). Основной институт социального воспитания - специализированная служба, учреждение, реабилитационный центр и пр. (В.А. Никитин).

В «помогающем» образе социального воспитания на первое место выдвигается функция помощи, заботы средствами социальной политики, социальной работы, социальной реабилитации и коррекции, педагогики: «забота общества о поколении будущего, поддержка человека обществом, коллективом, другим человеком, помощь человеку в усвоении и принятии нравственных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятии правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений» [2, с.16 - 17]. Миссия социального воспитания формируется в связи с необходимостью реагирования на рост социальных девиаций, аномии, представляющих угрозу стабильности обществу, или для поддержания «культурных эстафет».

Литература:

1. Герье В.И. О способах помощи безработным / В.И. Герье.-СПб., 1898. — 110с.
2. Василькова Ю.В. Социальная педагогика Курс лекций: Учеб. пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова.- М., 1999.-440 с.
3. Кон, И.С. «Я» как историко-культурный феномен // Социологическая психология / И.С. Кон. - М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999-С. 233-253.
4. Липовецки, Жиль. Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма / Ж. Липовецки. - СПб.: Владимир Даль, 2001. - 332 с.
5. Проблема детского коллектива в русской и советской педагогической мысли / Под ред. А.Ю. Гордина, Л.И. Новиковой. - М.: Педагогика, 1973. - 318 с.
6. Ромм Т.А. Социальное воспитание в теоретических образах. Монография / Т.А. Ромм - Новосибирск: Изд-во «Наука», 2007. - 365 с.
7. Юнгблут, Г.И. Вклад в предметно-организационный метод социальной педагогики в помощи наркоманам / Г.И. Юнгблут // Актуальные проблемы социальной педагогики и социальной работы. - М., 2001. - С. 271 - 291.
8. Kraus, G. Integration Oder Ausgrenzung - Zum Umgang mit Drogen und Drogenkonsumentinnen in der offenen Jugendarbeit / G. Kraus, S. Zauter // Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis -1995 - Heft 1. - S. 79 - 98
9. Wieland, N. u.a. Ein Zuhause - kein Zuhause: Lebenserfahrungen und -entwürfe heimentlassener junger Erwachsener - Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1992. - 55 s.